فعاليـــة برنامج تدريبـــي لتنمية مهـــارات نظرية العقـــل فى تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة

إعداد

أ.د. عبد الفتاح رجب علي مطر
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
جامعة الطائف والباحث الرئيس

د. حسنين علي يونس عطا
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
جامعة الطائف والباحث المشارك

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى بناء برنامج تدريبي وقياس فعاليته في تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، وبيان أثر ذلك في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذًا بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف، وممن تتراوح أعمارهم بين (٨ - ١٦,٢) عامًا، ويتراوح معامل ذكائهم بين (٥٢-٦٤)، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية وعددها (٢٠) تلميذًا، والثانية ضابطة وعددها (٢٠) تلميذًا. واشتملت أدوات الدراسة على: مقياس نظرية العقل، ومقياس التفاعل الاجتماعي، وبرنامج التدريب على مهارات نظرية العقل (٢٤ جلسة/ثلاثة جلسات أسبوعًا)، وجميعهم من إعداد / الباحثان.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل والتفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل والتفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، مما يدل على استمرارية أثر البرنامج الايجابي في تحسين مهارات نظرية العقل والتفاعل الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: نظرية العقل، التفاعل الاجتماعي، الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة

تم تعديل مسمي الإعاقة من المعاقون عقليًا القابلون للتعلم إلى ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة وذلك ضمن التعديلات التي طلبها المحكمين للبحث، وذلك تماشيًا مع التوجهات الحديثة في تعديل مسميات الإعاقة.

The Effectiveness of A Training Program to Develop The Skills of Theory of Mind In Improving The Social Interaction Among Mild Intellectual Disability Children

Abstract:

The present study aimed to build a training program and measure its effectiveness in developing the skills of theory of mind among Educable Mentally Retarded Children, and its effect in improving the level of social interaction they have. the study sample of 40 children from the Institute of Intellectual Education in Taif city, aged (8-16.2) years, and IQ between (52-64) degrees. The sample was randomly divided into two equal groups: The first is the experimental group (n = 20). The second is the control group (n = 20). The tools of the study included: theory of mind scale , and the social interaction scale, and a program of training on theory of mind(24 sessions/3 weeks); which were all prepared by the two researcher.

The results of study indicate that: There are significant differences between pre and post measurements for the experimental group in the skills of theory of mind and the social interaction in favor of the post measurement. There are significant differences between the experimental group and the control group in the skills of theory of mind and the social interaction in favor of the experimental group. There are no significant differences between the post and follow-up measurements. This indicates that the program has a continuous positive effect on improving the skills of theory of mind and the social interaction.

Key words: Theory of Mind , Social Interaction, Mild Intellectual Disability Children

مقدمة:

يعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مشكلات عديدة في التكيف الاجتماعي تحول دون تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين من حولهم، حيث يُعد القصور في الجانب الاجتماعي من السمات الأساسية لهم، فهم يعانون من بطء في تفسير الإشارات الاجتماعية، وانخفاض مستوى التفاعل مع الأقران، وتدني في السلوك الاجتماعي الإيجابي، والمهارات الاجتماعية (Eckert,1999; Matson & Bamburg,1998).

بل يُعد القصور في المهارات الاجتماعية والتواصل والتفاعل الاجتماعي - كأحد مجالات السلوك التكيفي - من معايير تشخيص ذوي الإعاقة الفكرية إلى جانب انخفاض الأداء العقلي دون المتوسط العام بشكل واضح (American Psychiatric Association, 1994).

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى وجود تدني واضح في مهارات التفاعل الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم العاديين (Cho, 2008; Johnson, Douglas, Bigby, & Iacono, 2010; Johnson, Douglas, Bigby, & Iacono, 2012; Lucisano et al. ,2013; Nijs & Maes,2014).

ويميل الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية إلى الانعزال، والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وعدم مشاركة الآخرين، ولا يكترثون بالمعايير الاجتماعية، وليس لديهم كفاءة اجتماعية (حامد زهران، ١٩٩٧؛ القريطي، ٢٠٠١). ولديهم سلوكيات غير مقبولة اجتماعيًا، ويكثر بينهم الانطواء وعدم المشاركة الاجتماعية (Emerson & Kiernun,2001).

كما يظهر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية العديد من المشكلات السلوكية في مواقف التفاعل الاجتماعي، مثل: العدوان البدني وسلوك إيذاء الذات بدرجة اكبر من أقرانهم العاديين، كما يشيع لديهم القصور في مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي (Johnson & Day, 1992; David,2004).

كما أن لديهم قصور في قدرتهم على التعبير عن أنفسهم لفظيًا وغير لفظيًا، وضعف في الاستجابة للآخرين في مواقف التواصل والتفاعل الاجتماعي (McLean Brady, McLean, & Behrens,1999; Testa, 2005).

كما نجدهم لا يبدءون التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ولا يبدون اهتمام بهم، أو الانتباه إليهم، أو الابتسامة إليهم؛ بالإضافة إلى وجود تأخر في ردود الأفعال خلال مواقف التفاعل الاجتماعي، ولا يدركون مدلول التعابير الوجهية المختلفة، ولديهم صعوبة في تحديد شكل رد الفعل المناسب على سلوك الآخرين نحوهم (Nijs & Maes, 2014).

كما أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تنقصهم المهارات الشخصية اللازمة لإقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين، ومن ثم ينخفض التفاعل الاجتماعي لديهم مقارنة بأقرانهم العاديين (الحديدي والزبيدى، ١٩٩٨). حيث يؤدى القصور في النمو العقلي والمعرفي لديهم إلى ضعف قدرتهم على التمييز والتعرف على المثيرات الاجتماعية، وضعف القدرة على الانتباه الاجتماعي، وهذا ينعكس سلبًا على التفاعل الاجتماعي لديهم (السيد، ٢٠٠٤؛ الهجرسى، ٢٠٠٢).

ويُبدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية كثيرًا من السلوكيات الاجتماعية غير المرغوبة في مواقف التفاعل الاجتماعي؛ مثل: عدم القدرة على مسايرة الآخرين، والسلوك العدواني نحوهم، ومن ثم العزلة الاجتماعية، والانطواء، والانسحاب الاجتماعي (خير الله،٢٠٠٥ ؛ عبد الرحيم،٢٠١١).

ومن ثم يتضح أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من قصور واضح في القدرة على التفاعل الاجتماعي الايجابي، وصعوبة في التكيف الاجتماعي مع الآخرين، حيث تصدر منهم سلوكيات عدوانية في مواقف التفاعل الاجتماعي، مما يجعلهم منبوذين من أقرانهم، ويرفضون مشاركتهم مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة؛ مما يدفع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إما إلى مزيدًا من العدوان نحوهم، أو تجنب المواقف الاجتماعية، والانسحاب الاجتماعي مما يُزيد من عزلتهم الاجتماعية، أي أن القصور في التفاعل الاجتماعي لديهم إما أن يكون بالابتعاد عن مواقف التفاعل، والميل للعزلة الاجتماعية، أو أن يكون تفاعل سلبي، متمثل في القيام بالسلوكيات السلبية نحو الآخرين في مواقف التفاعل.

ويرى كل من (Blinkoff, 2010; Francisco & Amador, 2010) أن القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إنما يعود بالأساس لما لديهم من قصور في مهارات نظرية العقل Theory of Mind (TOM). حيث تؤدي نظرية العقل إلى قدرة الفرد على أخذ وجهة نظر الآخرين وفهم وقراءة أفكارهم ومشاعرهم وحالاتهم الانفعالية (Goldstein,2010).

ومن ثم يؤدي انخفاض مهارات نظرية العقل لدى ذوي الإعاقة الفكرية إلى القصور في قدرتهم على معرفة تأثير سلوكهم السلبي على الآخرين، وكيف أنه يسبب لهم الضيق والحزن، وعدم مقدرتهم على وضع أنفسهم مكان الآخرين، ورؤية الأمور من منظورهم، ومعرفة ما يدور في أذهانهم، وتوقع سلوكهم، والقيام بالسلوك المناسب نحوهم في ضوء ذلك، وهي أمور هامة لتحقيق تفاعل اجتماعي إيجابي.

ويواجه الأفراد الذين يعانون من ضعف في نظرية العقل صعوبة في رؤية الأشياء من منظور آخر غير الذي لديهم ويسمى ذلك بعمى العقل Mind-blindness (Moore, 2002). كما أن الأفراد الذين لديهم قصور في نظرية العقل يصعب عليهم تحديد مقاصد، أو رغبات، أو حاجات الآخرين وينقصهم معرفة كيف يؤثر سلوكهم على الآخرين، مما يؤدى إلى صعوبة في تفاعلهم الاجتماعي (Baker, 2003).

وقد أكدت العديد من الدراسات على تدني مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين مثل دراسة كل من: (Swettenham,1990; Yirmiya,1996; Yirmiya et al.,1998; Yirmiya et al.,1999; Charman & Campbell, 2002; Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2008; Giaouri Alevriadou & Petroleum., 2010; Francisco & Amador, 2010; Fiasse & Nader-Grosbois , 2012).

وبالتالي يؤدي القصور في مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى عجزهم عن إدراك أن لدى الآخرين أفكار ومشاعر ورغبات تختلف عما لديهم، ومن ثم لا يدركون أن سلوكهم سوف يؤثر على الآخرين سلبًا، أو إيجابًا، فيتصرفون دون مراعاة لمشاعر وأفكار ورغبات الآخرين (الشامي، ٢٠٠٤).

وفي هذا الصدد يشير كل من (Baurain & Nader-Grosbois ,2013; Nader-Grosbois Houssa & Mazzone, 2014) إلى أن انخفاض مهارات نظرية العقل وفهم الاعتقاد الخاطئ لدى ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين، وأن هذا الانخفاض يؤدي لقصور في سلوكهم الاجتماعي، وانخفاض مستوى تفاعلهم مع أقرانهم.

كما توصلت العديد من الدراسات إلى أن قصور مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يؤدي لتدني مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم، ويدفعهم للعزلة الاجتماعية، والانسحاب الاجتماعي، وانخفاض السلوك الاجتماعي الايجابي مثل دراسة كل من: (Shelley et al.,2004; Abbeduto et al.,2004;Thirion-Marissiaux &Nader-Grosbois,2008; Francisco & Amador, 2010; Face & Nader-Grosbois ,2012; Baurain & Nader-Grosbois,2013).

ومن ثم تبدو الحاجة إلى تنمية مهارات نظرية العقل لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ومن ثم تحسين تفاعلهم وسلوكهم الاجتماعي؛ مما يزيد من اندماجهم مع أقرانهم حيث تساعد نظرية ذوي الإعاقة الفكرية في وضع أنفسهم مكان الآخرين، وفهم وجهة نظرهم، معرفة اعتقاداتهم ونواياهم ورغباتهم وتوقع سلوكهم، و تفسيره، والقيام بالسلوك المناسب في ضوء ذلك، وهذا من صميم مهارات التفاعل الاجتماعي التي يمارسها الإنسان، ومن هنا تبدو أهمية تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على مهارات نظرية العقل.

هذا فضلاً على ما أسفرت عنه الدراسات من فعالية التدريب على مهارات نظرية العقل في زيادة مستوى التفاعل الاجتماعي، وانخفاض السلوك الاجتماعي السلبي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية خاصة (Swettenham ,1990; Adibsereshki Rafi, Karmilo & Aval, 2013)، ولدى الأطفال عامة (Ghaffar Banijamali, Ahadi, & Ahghar, 2011; Weimer & Guajardo, 2005).

مشكلة البحث:

تأسيسًا على ما سبق عرضه يتضح أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من قصور في مهارات نظرية العقل، ومن ثم ينعكس ذلك سلبًا على مستوى

تفاعلاتهم الاجتماعية في المواقف الحياتية المختلفة، ومن ثم تزداد عزلتهم الاجتماعية، وعليه فلأمر يتطلب العمل على تحسين مهارات نظرية العقل لديهم مما يحسن من مستوى تفاعلهم واندماجهم في المجتمع.

ويعد البحث الحالي محاولة في هذا الإطار إذا يحاول الباحثان من خلالها تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام برنامج مقترح لتنمية مهارات نظرية العقل. وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي: ما فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم ؟ ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية هي:

(١) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات نظرية العقل في القياس البعدي؟
(٢) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدي؟
(٣) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفاعل الاجتماعي فى القياس البعدي؟
(٤) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي؟
(٥) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل في القياسين البعدي والتتبعي؟
(٦) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(١) بناء برنامج تدريبي على مهارات نظرية العقل وقياس فعاليته فى تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
(٢) بيان أثر تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم.

أهمية البحث:

يبدو أهمية البحث الحالي فيما يلي:

(١) تناولها لمهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حيث يشيع التدني الواضح فيها لدى هؤلاء الأطفال،ويؤثر ذلك سلبا على جوانبهم الاجتماعية والنفسية والأكاديمية.

(٢) إبراز دور تنمية نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

(٣) ما يقدمه البحث من برنامج تدريبي لمهارات نظرية العقل يمكن أن يستفيد منه المعلمين وأولياء الأمور والعاملين في مجال الإعاقة العقلية.

(٤) ما يقدمه البحث من مقاييس مقننة متمثلة في مقياس مهارات نظرية العقل، ومقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

(٥) ندرة الدراسات التي تناولت نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وخاصة التدخلية منها، لاسيما في البيئة العربية (في حدود ما أطلع عليه الباحثان).

مصطلحات البحث الإجرائية:

نظرية العقل Theory of Mind: «معرفة الطفل بأن للآخرين أفكار ومعتقدات في عقولهم تختلف عن ما يملكه هو في عقله، وقدرته على معرفة وإدراك واستنتاج ما يدور في عقول الآخرين من أفكار ومشاعر ومعتقدات، وتفسير وتوقع سلوك الآخرين في ضوء ذلك». وتعرف إجرائيا بأنها: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل ذي الإعاقة الفكرية على مقياس مهارات نظرية العقل المستخدم في البحث الحالي.

التفاعل الاجتماعي Social Interaction: "إقبال الطفل على مشاركة الآخرين في المناسبات والأنشطة الجماعية، والتواصل والتعاون معهم في مختلف المواقف الحياتية". ويعرف إجرائيا بأنه: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل ذي الإعاقة الفكرية على مقياس تقدير المعلم للتفاعل الاجتماعي المستخدم في البحث الحالي.

الإعاقة العقلية Mental Retardation: بأنها انخفاض فى الأداء العقلي العام عن المتوسط بدرجة ملحوظة يحدث مصحوبًا بوجود قصور ذي علاقة بمجالين، أو أكثر من مجالات مهارات السلوك التكيفي التالية: التواصل، الرعاية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام مصادر البيئة الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الأكاديمية الوظيفية وقضاء وقت الفراغ بالإضافة إلى مجال العمل، يظهر قبل سن الثامنة عشرة (Ezeabasili, 2010).

ويقصد بذوي الإعاقة الفكرية في البحث الحالي: التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة الملتحقين بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف.

الإطار النظري:

أولاً: نظرية العقل: Theory of Mind

نظرية العقل هي بمثابة نموذج يفترض أن الآخرين يمتلكون عقول مختلفة عما يمتلكه الفرد من عقل (Baron-Cohen, 1991).

وقُدم مصطلح نظرية العقل بداية باعتباره: القدرة على فهم طبيعة الحالات العقلية للآخرين مثل الاعتقادات، والانفعالات، والنوايا، والأهداف والمقاصد، فهم سلوك الآخرين والتنبؤ به، وقد تضمن المصطلح كلمة نظرية بناء على أن القدرة على التفكير فيما يدور في عقول الآخرين يشبه النظرية؛ لأنه لا يمكن رؤيته (الشامي، ٢٠٠٤).

وقد تمت الإشارة إلى نظرية العقل في الأدب السيكولوجي بإشارات مختلفة مثل نظرية العقل، والتعقل "Mentalizing"، وقراءة العقل "Mind reading"، والذكاء الاجتماعي "Social intelligence"، وكل هذا يقع تحت مسمى نظرية العقل والتي تعنى قدرة الفرد على أخذ وجهة نظر الآخرين وفهم وقراءة أفكارهم ومشاعرهم وحالاتهم الانفعالية(Goldstein,2010) .

فلا توجد هناك مجموعة من الأنشطة الملاحظة في الذات، أو في الآخرين ترتبط بالحالات الذهنية المستنتجة،ولا توجد تصرفات معينة ترتبط برغبة محددة؛ بل إن استنتاج الحالات الذهنية من واقع الملاحظة، أو الخبرة يتم من خلال معرفة العقول انطلاقًا من الملاحظة والخبرة، وهذه الحالات الذهنية تكون مستقلة عن الحالة الحقيقية للعالم الواقعي،حيث أن الناس يمكن أن يعتقدوا في

أشياء ليست حقيقية، أو غير صحيحة، كما أنها تكون مستقلة أيضًا عن الحالات الذهنية الموجودة بالفعل لدى الآخرين،لأنه أنت وأنا يمكن أن نعتقد ونرغب ونتظاهر بأشياء مختلفة عن بعضنا البعض (هويدي،٢٠١٠).

وتتناول نظرية العقل القدرة العقلية الإدراكية التي تمكننا من فهم الحالات الذهنية للآخرين، فعادة ما يستنتج الناس ويفسرون سلوك الآخرين ضمن سياق حالتهم الذهنية، وفي إطار عواطفهم، ورغباتهم، وأهدافهم، ومقاصدهم، ومعتقداتهم.وبذلك فإن نظرية العقل تشمل التنوع في التعامل الإدراكي .(Baron O'Riordan, Stone, Jones, & Plaisted, 2001; Koch,2012)

وامتلاك الفرد لنظرية العقل يمكنه من معرفة أفكار ومقاصد الآخرين، وتوقع وتفسير سلوكهم، ومعرفة الحالات النفسية (Courtin, & Melot, 2005)

وعندما يتعلم الطفل ذي الإعاقة معرفة أن الأفراد يسلكون الطريق الخطأ نتيجة وجود معتقدات خطأ لديهم، فإنه يكون قد أدراك الحالة العقلية لديهم، وفى هذه الحالة فان نظرية العقل قد تشكلت لديه (Kinderman, 1998 ; الإمام والجوالده، ٢٠٠٨).

والأطفال القادرون على أخذ اعتقاد الآخر في الاعتبار حتى لو كان مناقضًا للحقيقة، ومن ثم يتوقعون من الآخرين استمرار البحث عن شيء حتى لو تمت إزالته، فقدرة الفرد على فهم ما يمتلكه الشخص الأخر من معتقدات، والتنبؤ بما يمكن أن يسلكه في أمر ما وفقا لهذا الفهم، يُبين امتلاك الفرد لمهام نظرية العقل(الإمام والجوالده،٢٠٠٩).

وتشير نظرية العقل إلى وصف قدرة الطفل على فهم أفكار ومشاعر وعواطف ومعتقدات ورغبات ومقاصد الآخرين، وأنها تختلف عما يملكه هو نفسه، والقدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين في ضوء ذلك، كما تعنى: إدراك الفرد أن السلوك يكون موجه ومدفوع بالاعتقادات والرغبات والنوايا والمقاصد،وكذلك تعنى القدرة على استنتاج الاعتقادات والرغبات والمقاصد والنوايا التي تقف وراء السلوك .(Stone et al.,1998)

وتعـرف بأنهـا: "قـدرة الشـخص علـى فهـم أن لـدى الآخرين لديهـم أفكار ومشـاعر ومقاصـد تختلـف عن ما لديه هو وقدرته على فهم مـا يفكر فيه الآخرون والتنبؤ بسلوكهم ومعرفة تأثير سلوكه عليه" (الشامي،٢٠٠٤).

كما تعرف نظرية العقل بأنها: "قدرة الفرد على أداراك الأفكار والتصـورات العقليـة والتفسـيرات التـي يعتمـد عليهـا الأفـراد الآخـرون لتفسـير مـا يحـدث في محيطهـم المعيشـي، وتتمثـل في المعتقـدات والنوايـا والمعرفـة والرغبات،وبمعنـى أبسـط،فإن نظرية العقل هي نظام اسـتنباط يمكن الفرد من فهم سـلوك وتصرفات الآخرين" (الإمام، والجوالده، ٢٠٠٨).

كما تعرف بأنها: "القدرة على إدراك واستنتاج ما يدور فى عقول الآخرين من أفكار ومشاعر ومعتقدات وانفعالات،من خلال القيام بعملية التصور العقلي لما يدور في عقـول الآخريـن، ومعرفـة الحالات العقلية التـي تقف وراءها" (خطـاب، ٢٠١٢).

مراحل تطور نظرية العقل:

إن فهم انتباه الآخرين وإدراك مقاصدهم هي مؤشرات مبكرة على أن الفرد سيصبح لديه نظرية عقل مكتملة فيما بعد، ولقد وجد (Baron-Cohen, 1991) أن فهـم الأطفال الرضـع لانتبـاه الآخرين والمهـارات الاجتماعية لـدى الأطفال فى عمر(٧-٩) شهور مؤشر مبكر على تطور نظرية العقل لديهم.

كما أن فهم الأطفال لما يدور في عقولهم وعقول الآخرين يمر بتغير كبير في خلال السـنوات الخمس الأولى من حياة الفرد، حيث يصـبح الأطفال على وعى بأن شـخص أخر يتصـرف بنـاء على معتقداته التـي ربما تختلف عـن معتقداتهم هم،أو قـد تبدوا مختلفة مـن وجهة نظرهم، بل ويدركون أنهم ربمـا يكون لديهم معقدات خاطئة أحيانًا، كما أنهم يفهمون أن ربما شي ما قد يظهر لهم بشكل مختلف عما هو عليـة في الحقيقـة وبالتالي قد يدركون انه ربما يكـون لديهم معتقدات خاطئة حول هـذا الشـيء، إن هـذا التغير يقود إلى تطور مـا يعرف بنظرية العقـل لدى الأطفال (Flavell et al.,1990; Jenkins & Astington,2000).

والمؤشـرات الأولى لنظريـة العقـل يمكـن أن تظهـر لـدى الرضـع والصـغار مـن خـلال تتبعهـم لخـط نظـر الآخريـن والاندمـاج فـى الانتبـاه المشـترك" « joint attention (Paal & Bereczkei, 2007)،وقد وجد أن الأطفال الصـغار

في عمر ١٥ شهر يمكن أن يتنبؤ بالسلوك المستهدف لشخص ما استنادا على فهمهم للاعتقاد الخاطئ،والأطفال يبدءون في فهم معنى الرغبة وفهم الاعتقاد الخاطئ في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة،كما يفهم الأطفال الاعتقاد الخاطئ ما بين العام الثالث والرابع، ويعتمد الاعتقاد الخاطئ على معرفة أن الاعتقاد هو تمثيل للحقيقة كما هي،وأنه إذا خالفها يكون خاطئ (Bartsch & Wellman, 1995; Charman & Campbell, 2002).

إن الأطفال في عمر سنة إلى ثلاثة سنوات يميزون بين الأحداث الفيزيائية والأحداث العقلية،فهم يميزون بين الأرنب الحقيقي والأرنب المتخيل.بينما فى عمر ثلاثة سنوات يميز الأطفال عمليات التفكير عن العمليات العقلية الأخرى ويدركون إن الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون إن يشاهده. وفى عمر الأربع سنوات يدرك الأطفال أن من الممكن أن توجد لدى الآخرين تصورات وأفكار خاطئة وانه يمكن أن تختلف التصورات والأفكار عن الواقع. وفى عمر خمس سنوات يميز بين العمليات التي تنسى بسرعة والمعلومات التي يجب أن يحتفظ بها لفترة طويلة من الزمن وفى عمر ست إلى سبع سنوات يدرك الطفل أن الآخرين يمثلون حالة عقلية أخرى (Carpendale & Lewis,2004;Paal & Bereczkei, 2007) ؛ الأمام، والجوالده، ٢٠٠٨؛ ٢٠٠٩).

كما تتطور نظرية العقل في مرحلة الطفولة المتوسطة حيث يدرك الأطفال في عمر سبع سنوات إلى ثمانية سنوات أن الآخرين يمكنهم أن يعتقدوا أشياء تخالف الحقيقة التي يعلمونها هم (Carpendale & Chandler, 1996)،ويتعلم الأطفال أن الناس المختلفين يمكن أن يختلفوا فى الاستجابة للمثيرات الواحدة،فما يراه شخص بأنه زعانف سمك القرش يمكن أن يدركه أخر على انه سكينتين،ويمكن للأطفال في عمر ثمانية سنوات أن يفهموا معنى الغموض(Goldstein,2010)، أما في عمر ما بين تسع سنوات إلى احد عشر عاما يطور الطفل قدرة على فهم ومعرفة زلات اللسان التي تظهر عندما ينطق شخص بشيء كان عليه ألا يقوله (الإمام والجوالده،٢٠٠٨).

وبتقدم الأطفال فى العمر يصل والى مستويات عليا فى فهم الاعتقاد الخاطئ وتفسير الأشياء الغامضة ويمتد ذلك إلى مرحلة المراهقة،ويمكنهم

فهم وجهات نظر مختلفة عن نفس الموضوع،ويمكنهم تمييز تحيز الشخص لموضوع ما، وبهذا تشهد مرحلة المراهقة تغيرًا ملحوظًا فى تطور نظرية العقل (Gleason et al,, 2009; Goldstein,2010) .

قياس نظرية العقل:

تقاس نظرية العقل من خلال عدة مهام هي:

مهام الاعتقاد الخاطئ false-belief task:

وهذه المهام تقوم على أن معتقدات الناس تتكون بناءا على معرفتهم،وأن معتقدات الفرد يمكن أن تختلف عن الحقيقة، أو الواقع،وأن الفرد يمكنه توقع سلوك الآخرين من خلال معرفته بحالاتهم العقلية والنسخ العديدة من مهام الاعتقاد الخاطئ قد تطورت مستندة على المهمة الأولى التي وضعها (Gleason et al, 2009; Goldstein, 2010).

وتعد مهمة الاعتقاد الخاطئ الأكثر شيوعا هي التي سميت بمهمة سالي-آن(«Sally-Anne» task) وهى تتضمن دميتين أحداهما سالي والأخرى آن،سالي ولها سلة وأن ولها صندوق سالي تضع الرخام فى سلتها وتخرج من الغرفة،فتقوم أن بنقله من السلة إلى صندوقها،وسالي تعود،ويسأل الطفل أن ستبحث سالي عن الرخام،وينجح الطفل إذا قال في السلة حيث وضعته أولا ويفشل إذا قال فى الصندوق، حيث يدرك الطفل أن سالي لم ترى أن وهى تنقل الرخام ومن هنا يجب أن يكون الطفل قادرًا على الحالة العقلية للآخر التي تختلف عن الحالة العقلية التي يمتلكها هو،وقادر على توقع السلوك مستندا على فهم الحالة العقلية له وللآخرين،فلا يخلط بين ما يعرفه هو وما لا يعرفه الآخر (Happe, 1994; Baron-Cohen et al., 2001).

مهام المظهر- الحقيقة Appearance-reality task:

وهذه المهام طورت للتغلب على المشاكل التي ظهرت في مهام الاعتقاد الخاطئ وهى تسمى بمهام المظهر والحقيقة، أو مهمة "Appearance-reality, or "Smarties" task، وفيه يعرض على الأطفال صندوق خاص شيكولاته Smarties،ثم يسأل الأطفال ما الشيء الذي تعتقده انه موجود فى هذا الصندوق، لو أنه شيكولاته Smarties،ثم يتم فتح الصندوق ويرى الأطفال أنه به أقلام، ثم

يعاد غلق الصندوق،ويسأل الأطفال لو أن طفلا أخر لم يرى المحتويات الحقيقية للصندوق.ماذا سيعتقد بالصندوق؟ ينجح الأطفال إذا قالوا شيكولاته Smarties، ويفشلوا إذا قالوا فيها أقلام. وقد وجد أن الأطفال قد نجحوا في هذا الاختبار في عمر (٤-٥)سنوات (Goldstein, 2010).

مهام الصورة الخاطئة False-photograph"task":

وهى مهمة أخرى تستخدم لقياس نظرية العقل وفى هذه المهمة يجب على الأطفال أن يفكروا فى الصورة التي يعاد عرضها عليهم ومدى مطابقتها للحقيقة،حيث يتم عرض مثلا صورة لشخص يضع الشيكولاته فى الدولاب الأخضر،ثم يعرض على الطفل صورة أخرى الشيكولاته فى الدولاب الأزرق،ثم يسأل الطفل أين كانت الشيكولاته؟،وأين هي الآن؟ وينجح الطفل إذا ميز بين موقع الشيء فى الصورة والموقع الفعلي له عند توجيه السؤال له (مثلا أين الشيكولاته في الصورة التي أمامك، وأين هي في الحقيقة؟.

مهام الهفوات The Faux Pas task:

وفيها يعرض على الأطفال قصة بها هفوة، أو خطا مثلا ينادى على الولد بقوله بنت،ويسأل الأطفال ماذا كان يجب أن يقال وهى نظرة متقدمة لنظرية العقل لأنهم يجب أن يفهموا الفرق بين النية والسلوك الفعلي (Baron-Cohen et al., 1999).

القصص الغريبة(The Strange Stories) :

وهى عبارة عن قصص تعبر عن مواقف للتهكم والخداع والكذب الأبيض واللعب بالكلام بحيث يعطى معنى غير المعنى الظاهر له وعلى الأطفال أن يحددوا هل ما يقال حقيقي أم لا؟ وما المعنى الحقيقي وراء ما يقوله الفرد،و هى مهمة تعبر عن مرحلة متقدمة من نظرية العقل.

معرفة الحالة الانفعالية من نظرة العيون The Reading the Mind in the Eyes test for children:

وفيها يعرض على الأطفال صور ثابتة لنظرات العيون، وعلى الأطفال معرفة الحالات الانفعالية من خلال العين (Happé, 1994;Baron-Cohen et al., 2001; Gleason et al, 2009; Goldstein,2010).

ثانيًا: التفاعل الاجتماعي:

يعرف التفاعل الاجتماعي بأنه: "هو علاقة متبادلة بين فردين، أو أكثر يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر، أو يتوقف سلوك كل منهما على سلوك الآخرين" (أبو مغلي،وسلامه،٢٠٠٢).

كما يعرف بأنه: "العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا وفى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابة ذلك" (ولي ومحمد، ٢٠٠٤).

كما يعرف بأنه: "العملية التى خلالها يدرك الفرد ما يقصده من سلوكيات مرتبطة بموقف التفاعل، ويدرك ما يعنيه الآخرين من سلوكهم، والاستجابة المناسبة وفقًا لذلك" (Beauchamp & Anderson, 2010).

و يكتسب الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي أنماط السلوك الاجتماعي المقبول ، ويكتسب أيضًا الاتجاهات السائدة في المجتمع ، ومن خلال تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض يتم تعديل أفكارهم ومعتقداتهم لتتوافق مع الأفكار والمعتقدات السائدة فى المجتمع ، ويؤدي كل ذلك إلى تكوين وبناء هوية الفرد، مما يساعده على أن يكون أكثر إيجابية داخل المجتمع الذي يعيش فيه ، أي أن شخصية الفرد تتشكل نتاجًا لعملية التفاعل الاجتماعي التي تتم بينه وبين بيئته الاجتماعية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تعد من أهم العمليات الاجتماعية (محمود، ٢٠٠٧).

والتفاعلات الاجتماعية الناجحة هي الأساس في تكوين علاقات اجتماعية طويلة الأمد تتميز بالدعم والمساندة الاجتماعية (Beauchamp & Anderson,2010).

والتفاعلات الاجتماعية الإيجابية مع الرفاق على درجة كبيرة من الأهمية حيث إنها تؤدي إلى زيادة النمو الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال، وغالبا ما يمتلك الأطفال عددًا من الاستراتيجيات التي يستخدمونها للتفاعل مع بعضهم البعض، وقد يكون بعض هذه الاستراتيجيات مناسب والبعض غير مناسب. ويرى الأطفال إن بعضهم يخطف الألعاب من رفاقهم والبعض يدفع زميله، أو يضربه حتى يحقق ما يريد، أو يتجاهل البعض زملاءهم الذين يحاولون التحدث إليهم.

وربما يعاني أطفال آخرون صعوبة عند تفاعلهم مع زملائهم بسبب الإعاقات النمائية، وحالات التأخر اللغوي (فراج، ٢٠٠٧).

والتفاعل الاجتماعي يتضمن مجموعة توقعات من جانب طرفي التفاعل، وكذلك إدراك الفرد للموقف الاجتماعي والقيام بالسلوك المناسب في ضوء المعايير الاجتماعية، ويتحدد نمط التفاعل الاجتماعي وفقًا لثقافة الفرد والمجتمع (الشناوي، ٢٠٠١).

أسس التفاعل الاجتماعي:

(١) **التواصل**: لا يتم تفاعل بين فردين دون تواصل بينهما.

(٢) **التوقع**: ويعني توقع سلوك الآخرين، وكذلك توقع رد فعلهم على سلوك الفرد نفسه، وأيضا إدراك الفرد للسلوك المتوقع منه من قبل الآخرين، و يؤدي التوقع دورًا أساسيًا في عملية التفاعل الاجتماعي حيث يتحدد سلوك الإنسان وفق ما يتوقعه من رد فعل الآخرين كالرفض، أو القبول والثواب، أو العقاب، ومن ثم يقيم ويكيف سلوكه طبقًا لذلك.

(٣) **إدراك الدور**: إدراك الفرد لدوره ودور الآخرين في موقف التفاعل، وهذا الدور يتضح من خلال سلوك الفرد وقيامه بالأدوار الاجتماعية المختلفة في أثناء تفاعله وفقا لما يقتضيه الموقف.

(٤) **الرموز ذات الدلالة**: وهي رموز التواصل المشتركة والمتفق عليها بين أفراد الجماعة كاللغة المنطوقة وتعبيرات الوجه ولغة الإشارة والإيماءات وما إلى ذلك (علاوي، ١٩٩٨؛ الشناوي، ٢٠٠١).

التفاعل الاجتماعي ونظرية العقل لدى ذوي الإعاقة الفكرية:

يميل ذوي الإعاقة الفكرية إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية، والعزلة، والبعد عن مشاركة الآخرين في الأنشطة الجماعية (Johnson et al., 2010; Johnson et al., 2012).

كما أن لديهم قدرات محدودة على التكيف والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، أو التواصل اللفظي وغير اللفظي معهم ومن ثم يغلب عليهم أنماط السلوك اللاتوافقي، واضطراب أساليب التفاعل الاجتماعي، وعدم الاهتمام بما

يدور حولهم، وعدم الرغبة في الاختلاط بالأطفال الآخرين، وعدم بدء تفاعل معهم، أو الاستجابة لمحاولات الآخرين (سليمان،٢٠٠٧).

كما يواجه ذوي الإعاقة الفكرية صعوبات عديدة في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين،فلديهم ضعف في مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي والسلوك التكيفى،ولديهم قصور في إدراك وفهم نوايا الآخرين أثناء التفاعل معهم ولديهم قصور في السلوك الاجتماعي والنزوع إلى العدوان اللفظي والمادي، أو الانسحاب والهروب من الموقف (مرسى،٢٠٠٥).

والقصور في التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أنما يرجع إلى ما لديهم من قصور عقلي وما ينتج عنه من تدنى مهارات نظرية العقل (Stergiani et al.,2010;Stergiani et al.,2011; Baurain & Nader-Grosbois,2013).

ومن ثم فان تنمية مهام نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يسهم في تحقيق قدر عالي من الكفاءة الاجتماعية،وزيادة التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم، والتعاون الاجتماعي مع الآخرين،ومن زيادة القدرة على إظهار التعاطف وفهم مشاعر الآخرين.بل وتستمر علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم بدرجة كبيرة مقارنة بالأطفال الذين لديهم تدنى واضح في نظرية العقل (Astington, & Jenkins,1995; Barton,2010).

دراسات سابقة:

تتوزع الدراسات السابقة على محورين كما يلي:

أولاً: دراسات تناولت العلاقة بين نظرية العقل والتفاعل الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الفكرية:

استهدفت دراسة Charman & Campbell (2002) التعرف على العلاقة بين نظرية العقل والكفاءة الانفعالية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وطبقت على عينة من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية من خلال مهام الاعتقاد الخاطئ وتقدير المعلم للكفاءة الاجتماعية لهم، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين قدرات نظرية العقل والكفاءة الاجتماعية لديهم.

فيما استهدفت دراسة Shelley et al. (2004) للكشف عن علاقة نظرية العقل بالإدراك الاجتماعي والتعاطف، طبقت الدراسة على مجموعة من الأطفال ذوى الإعاقات النمائية (متلازمة تورنت والتوحديين) ذوي الإعاقة الفكرية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن القصور في مهام نظرية العقل لديهم ارتبط سلبيًا بمستوى الإدراك الاجتماعي والتعاطف لديهم.

بينما استهدفت دراسة Abbeduto et al. (2004) الكشف عن العلاقة بين نظرية العقل والتواصل اللغوي لدى الأطفال والمراهقين ذوى الإعاقة الفكرية،وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال بين مستوى العجز في نظرية العقل ومستوى التواصل الاجتماعي وفهم اللغة لدى هؤلاء الأطفال والمراهقين.

أما دراسة Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois (2008) استهدفت للكشف عن العلاقة بين نظرية العقل والفهم والإدراك الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الفكرية ذوي متلازمة داون،وتم قياس مهارات نظرية العقل من خلال خمس مهام للاعتقاد الخاطئ،وأشارت النتائج إلى تدنى مهارات نظرية العقل لدى لديهم مقارنة بالعاديين، وارتباط مستوى نظرية العقل ايجابيًا بالإدراك واللغة والفهم الاجتماعي لدى المعاقين والعاديين.

في حين استهدفت دراسة Francisco & Amador (2010) التعرف على نظرية العقل لدى ذوي متلازمة داون، طبقت على عينة قوامها(١٥) من ذوي الإعاقة الفكرية (٦ إناث، ٩ذكور) ذوي متلازمة داون، تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٣٥)عاما، وأشارت انخفاض مهارات نظرية العقل لدى ذوي متلازمة داون وان ذلك يرتبط بانخفاض السلوك الاستقلالي، واللغة، والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

بينما استهدفت دراسة (Giaouri et al., 2010) الكشف عن خصائص الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية لدى الأطفال الذين يعانون من ذوى متلازمة داون والعاديين، طبقت على عينة قوامها(٦٤) طفلًا من ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تدنى واضح في فهم نظرية العقل فهم الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية لدى ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بأقرانهم العاديين وان هذا مرتبط بالجانب الاجتماعي لديهم.

وهدفت دراسة Fiasse & Nader-Grosbois (2012) للتعرف على العلاقة بين التقبل والتوافق الاجتماعي ونظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، طبقت الدراسة على (٤٥) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية،و(٤٥) من العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة،طبق عليهم مقياس مهام الاعتقاد الخاطئ وفهم الانفعالات لقياس لنظرية العقل، وأشارت النتائج إلى انخفاض مهارات نظرية العقل لدى ذوى الإعاقات العقلية مقارنة بالعاديين، وارتباط التوافق والتقبل الاجتماعي بمهارات نظرية العقل، وأن التقبل الاجتماعي يتوسط نظرية العقل والتوافق الاجتماعي.

بينما تناولت دراسة Baurain & Nader-Grosbois (2013) نظرية العقل والقدرة على حل المشكلات الانفعالية الاجتماعية وتنظيم الانفعالات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين، طبقت على عينة قوامها (٤٥) من ذوي الإعاقة الفكرية،و(٤٥) من أقرانهم العاديين، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود قصور في نظرية العقل،والقدرة على حل المشكلات الانفعالية الاجتماعية،وتنظيم الانفعال وإتباع القواعد الاجتماعية في مواقف التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين، وارتباط ذلك بانخفاض مهارات نظرية العقل لديهم.

أما دراسة Nader-Grosbois et al.(2014) استهدفت التعرف على علاقة قدرات فهم الاعتقاد ونظرية العقل بتنظيم الذات، والكفاءة الاجتماعية، والتوافق الاجتماعي، وذلك لدى عينة بلغ قوامها (٤٣) طفلاً مضطربين سلوكيًا، (٤٠) ذوي إعاقة عقلية، (٣٣) من أقرانهم العاديين، وجميعهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وأشارت النتائج إلى انخفاض قدرات نظرية العقل لدى ذوي الإعاقة الفكرية ومضطربي السلوك مقارنة بالعاديين، وارتباطها بالتكيف الاجتماعي وتنظيم الذات والكفاءة الاجتماعية.

كما استهدفت دراسة مطر وآخرون (٢٠١٤) التعرف علي فعالية استخدام التربية الحركية في تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال، واثر ذلك في تحسين مستوى السلوك الاجتماعي لديهم ، طبقت على عينة قوامها (١٦) طفلاً وطفلة من أطفال الصف الثالث الابتدائي . وأظهرت النتائج تحسن مستوى مهارات

نظرية العقل، وارتفاع مستوى السلوك الاجتماعي الايجابي لدي الأطفال بعد تطبيق برنامج التربية الحركية عليهم مقارنة بما قبله، وامتداد تأثير البرنامج بعد فترة المتابعة.

بينما استهدفت دراسة (Song,2015) الكشف عن العلاقة بين تنمية السلوك الاجتماعي، ونظرية العقل لدى الأطفال، وتشير النتائج المستخلصة من الدراسة أن تطور نظرية العقل تبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة،وهناك فروق فردية في فهم الأطفال لمهام نظرية العقل،ووجود علاقة بين تطور نظرية العقل وتطور السلوك الاجتماعي للأطفال.

وأخيرًا استهدفت دراسة (Birch,2015) الكشف عن العلاقة بين تطور نظرية العقل والمهارات الاجتماعية فى مرحلة ما قبل المدرسة،طبقت الدراسة على عينة قوامها (٦٧)طفلا تراوحت أعمارهم ما بين(٣٩ – ٥٠) شهرا من العمر،أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين تطور نظرية العقل وتنمية المهارات الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة.

ثانيًا : دراسات تناولت فعالية التدريب على مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي :

استهدفت دراسة Swettenham (1990) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب لتمنية مهارات نظرية العقل (الاعتقاد الخاطئ) لدى عينة من الأطفال التو حديين والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ذوى متلازمة دوان والعاديين، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه بين القصور في فهم الاعتقاد الخاطئ و السلوك التكيفى لدى كل من الأطفال التو حديين والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وبعد تطبيق البرنامج حدث تحسن ملحوظ لدى جميع الأطفال كان أعلاها لدى الأطفال العاديين ثم ذوي الإعاقة الفكرية وكان أقلهم تحسنا الأطفال التو حديين، وكذلك بالنسبة للسلوك التكيفى.

بينما استهدفت دراسة (Weimer & Guajardo,2005) التعرف على فعالية برنامج تعليمي شامل في تنمية مهارات نظرية العقل وأثره في فهم الانفعالات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال، طبقت الدراسة على قوامها (٦٠) طفلا وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٣-٥) سنوات،وأشارت الدراسة إلى أن الأطفال الملتحقين

بالبرنامج لديهم مستوى أعلى في فهم الاعتقاد الخاطئ والانفعالات بدرجة أكبر من غير الملتحقين، وأن ذلك انعكس على تحسن مهاراتهم الاجتماعية.

فيما استهدفت دراسة (Ghaffar et al.,2011) الكشف عن فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تحسين نظرية العقل وأثره على خفض السلوك العدواني لدى الأطفال،طبقت الدراسة على (٨٠) طالبًا وطالبة ذوى سلوك عدواني (٣٦) بنتًا، و(٤٤) ولدًا في الصفوف من السادس حتى الثامن،وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة وتجريبية، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات نظرية العقل وخفض السلوك العدواني لدى الأطفال.

في حين استهدفت دراسة Adibsereshki et al.(2013) التعرف على فعالية التدريب على مهارات نظرية العقل في تحسين القدرات الاجتماعية والسلوك التكيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية، طبقت على عينة قوامها (٣٠) من الإناث المعاقات عقليا بالمدرسة الابتدائية، وأشارت تحسين القدرات الاجتماعية والسلوك التكيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية بعد برنامج نظرية العقل مقارنة بما قبله.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

(١) توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات نظرية العقل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

(٣) توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفاعل الاجتماعي فى القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

(٤) توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

(٥) لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل في القياسين البعدي والتتبعي.

(٦) لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي.

الطريقة والإجراءات

أولاً: المنهج والتصميم التجريبي:

يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين المتجانستين (التجريبية – الضابطة).

ثانيًا: عينة البحث:

أ- **العينة الاستطلاعية**: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٥٠) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية من غير العينة الأساسية، وبنفس شروطها، وذلك لحساب لتقنين أدوات البحث.

ب- **العينة الأساسية**: تكونت عينة البحث الأساسية من (٤٠) تلميذًا من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، والملتحقين بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف، وممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٦,٢) عاما،بمتوسط عمري قدره(١٢,٣٦) عامًا، وانحراف معياري قدره (٢,٢) عامًا، كما تراوحت معامل ذكائهم (٥٢-٦٤)، بمتوسط قدره (٥٩,٤٧)،وانحراف معياري قدره (٣,٩)، وتم العينة تقسم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل منهما (٢٠) تلميذًا، تم إيجاد التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغيرات: الذكاء (تم استخدام مقياس بينيه العرب للذكاء، تعريب وتقنين: حنورة «٢٠٠٣»)، والعمر الزمني، ونظرية العقل، والتفاعل الاجتماعي. وجاءت الفروق بينهما غير دالة، بما يحقق التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات سالفة الذكر، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١)

نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للتكافؤ بين مجموعتي البحث في العمر والذكاء ونظرية العقل والتفاعل الاجتماعي

المتغير	المجموعة التجريبية (ن=٢٠)		المجموعة الضابطة (ن=٢٠)		U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر	٢٠,٨٥	٤,١٧	٢٠,١٥	٤,٠٣	١٩٣,٠	٠,١٩٠	غير دالة
الذكاء	٢٠,٤٨	٤٠٩,٥	٢٠,٥٢	٤١٠,٥	١٩٩,٥	٠,٠١٤	غير دالة
نظرية العقل	٢٢,٧٣	٤٥٤,٥	١٨,٢٧	٣٦٦,٥	١٥٥,٥	١,٢٢٨	غير دالة
التفاعل الاجتماعي	٢١,٩٢	٤٣٨,٥	١٩,٠٨	٣٨١,٥	١٧١,٥	٠,٥٧٧	غير دالة

ثالثاً: أدوات البحث:

اشتملت الأدوات الأساسية في البحث الحالي على ما يلي:

أ ـ مقياس مهارات نظرية العقل للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد / الباحثان).

تم إعداد مقياس مهارات نظرية العقل الحالي في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة ومقاييس نظرية العقل بصفة عامة ولدى ذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة، وهو يتضمن(٣٠) بندا تتوزع على (٧) مهام ما يلي:

١. مهام الموقع غير المتوقع: وتتضمن (٤) بنود، وهى تقيس قدرة الأطفال على توقع سلوك شخص بناء على استنتاج اعتقاده حول مكان شيء ما والحكم على مدى صحة ذلك الاعتقاد.

٢. مهام المحتويات غير المتوقعة: وتتضمن (٥) بنود، وهى تقيس قدرة الأطفال على معرفة اعتقادات الآخرين حول محتويات شيء ما والحكم على مدى صحة ذلك الاعتقاد.

٣. مهام الحيل والخداع: وتتضمن (٣) بنود، وهى تقيس قدرة الأطفال على فهم أفكار الحيل والمكر والخداع لجعل الآخرين يسلكون سلوك ما يبعدهم عن الوصول للهدف المطلوب، وتبدو لهم الأمور على غير حقيقتها.

٤. مهام الاعتقاد الخاطئ حول اعتقادات الآخرين: وتتضمن (٦) بنود، وهى تقيس قدرة الأطفال على معرفة أنة يمكن لشخص أن يكون لديه اعتقاد خاطئ عن ما يعتقده شخص أخر.

٥. مهام التعرف على انفعالات الآخرين وأسبابها: وتتضمن (٦) بنود، وهى تقيس قدرة الطفل على معرفة انفعالات الآخرين من تعبيرات وجوههم واستنتاج أسبابها من أحداث الموقف.

٦. مهام التعرف على مقاصد وأسباب سلوك الآخرين: وتتضمن (٤) بنود،وهى تقيس قدرة الطفل على معرفة الهدف الذي يريده الآخرين من سلوكهم ومقاصدهم منه واستنتاج أسبابه.

٧. مهام فهم الأفعال والأشياء الحقيقية وغير والواقعية: وتتضمن (٢) بندين،وهى تقيس قدرة الأطفال على التفرقة بين ما هو حقيقي وما هو غير حقيقي كالأحلام والنكات.

ويعقب كل مهمة (قصة يرويها الفاحص مع صورة معبرة عنها، أو عن السلوك المطلوب تفسيره) عدة أسئلة تمثل عدد بنود المهمة.وفى حالة الإجابة الصحيحة يأخذ الطفل درجة واحدة، وصفر في حالة الإجابة الخاطئة، وبهذا تتراوح درجة المقياس من (صفر-٣٠) درجة.وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع نظرية العقل لدى التلميذ والمنخفضة على انخفاضها.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات نظرية العقل:

الصدق: Validity: تم التأكد من صدق المقياس بما يلي:

١ـ **صدق المحتوى** Content Validity: حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وعشرة من معلمي التربية الفكرية، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

٢- **الصدق المرتبط بالمحك** Criterion – Related Validity: حيث تم مقياس مهام نظريه العقل للأطفال إعداد: مطر وآخرون (٢٠١٤)، كمحك خارجي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على هذا المقياس ودرجاتهم على المقياس الحالي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧١٩)، وهي دالة عند مستوى (٠١،).

الثبات: Reliability:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبارTest Retest Method، وذلك بإعادة تطبيقه على العينة التقنين الاستطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعين، وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٢٥) وهو دال عند مستوى (٠١،).

ب ـ مقياس تقدير المعلم للتفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد / الباحثان).

يستخدم هذا المقياس لتقدير المعلم لمستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعوقين عقليا. ويتكون من (٣٥) عبارة تتوزع على (٣) أبعاد كما يلي: البعد الأول: التعاون والمشاركة (٩) عبارات. البعد الثاني: التواصل الاجتماعي (١٤) عبارة. البعد الثالث: التعاطف (١٢) عبارة. ولكل عبارة ثلاث اختيارات تتمثل في (كثيرًا، أحيانا، نادرًا) تأخذ (١،٢،٣) على الترتيب. وبناءًا عليه تكون النهايتان الصغرى والعظمي لدرجة الفرد على المقياس هما: ٣٥، ١٠٥ درجة على الترتيب.

الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير المعلم للتفاعل الاجتماعي:

الصدق: تم التأكد من صدق المقياس بما يلي:

١ ـ **صدق المحتوى**: حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وعشرة من معلمي التربية الفكرية، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

٢ـ **الصدق المرتبط بالمحك**: كما قام بحساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس درجات التفاعل الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة إعداد: فراج(٢٠٠٧) وقد

بلغ معامل الارتباط (٠,٦٨١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والصدق.

الثبات: تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، وذلك بإعادة تطبيقه على العينة التقنين الاستطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعين، وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٧٠) وهو دال عند مستوى (٠١،).

ج ـ برنامج التدريب على مهارات نظرية العقل للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد / الباحثان)

- **مصادر البرنامج**:

استند الباحثان في إعداد البرنامج التدريبي إلى الإطار النظري للبحث، وإلى الدراسات والبحوث السابقة في مجال تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على مهام نظرية العقل خاصة، ودراسات برامج تدريب مهارات نظرية العقل عامة، ومهام نظرية العقل المتضمنة مقاييس نظرية العقل المختلفة.

- **الأسس النفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج**:

يقوم البرنامج الحالي على الخصائص النفسية والتربوية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والتي أوضحت أن لديهم ضعف في التفاعل الاجتماعي نتيجة قصور نظرية العقل لديهم، ونتيجة سوء تواصلهم مع الآخرين، كما أن الدراسات التي أجريت عليهم أكدت مدى احتياج هذه الفئة إلى برامج تدريبه لتحسين التفاعل الاجتماعي لديهم من خلال تحسين مهارات نظرية العقل لديهم، وتدريبهم كذلك على التواصل مع الآخرين. كما يقوم البرنامج الحالي على أساس مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة والمواقف المختلفة التي تقدم من خلالها مهام نظرية العقل، وتقدم مهام نظرية العقل بشكل جماعي، وذلك لأن العمل الجماعي والتفاعل الاجتماعي يعزز كثيرًا من السلوكيات والقيم المرغوبة مثل التعاون والمشاركة وغير ذلك.

أهداف البرنامج:

الهدف العام: الهدف العام للبرنامج الحالي هو إكساب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات نظرية العقل، وتحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

(١) معرفة الطفل معتقدات الآخرين والحكم على مدى صحتها بالنسبة للواقع

(٢) توقع الطفل سلوك الآخرين بناء على ما في ذهنهم من معتقدات.

(٣) توقع الطفل رد فعل الآخرين على سلوكه.

(٤) تعرف الطفل على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها والقيام بالسلوك المناسب حيالها.

(٥) معرفة الطفل أن مظهر الأشياء قد يختلف عن حقيقتها مثل: علبة كبريت بداخلها حلوى.

(٦) تفرقة الطفل بين الأشياء الحقيقية الواقعية وغير الحقيقية كالحلم والواقع.

(٧) تقديم الطفل الشكر والأسف للآخرين.

(٨) معرفة الطفل أسباب سلوك الآخرين.

(٩) معرفة الطفل ما يريده الفرد من خلال أحداث الموقف.

(١٠) معرفة وتوقع الطفل لتأثير سلوكه على الآخرين.

(١١) معرفة الطفل السلوك المناسب في الموقف والقيام به.

(١٢) قيام الطفل بالتواصل اللفظي وغير اللفظي وفهم مثل: لغة الجسم والتعبيرات والإيماءات المختلفة.

(١٣) قيام الطفل بالمشاركة والتعاطف الانفعالي في مواقف التفاعل الاجتماعي.

(١٤) تعبير الطفل عن انفعالاته بطريقة مقبولة اجتماعيًا.

مدة البرنامج:

اشتمل البرنامج التدريبي على (٢٤) جلسة، قدمت على مدي شهرين بواقع (٣) جلسات أسبوعيًا، ومدة كل منها تراوحت ما بين (٣٠ -٤٥) دقيقة.

محتوى الجلسات:

تضمنت جلسات البرنامج على الأنشطة التدريبية على مهارات نظرية العقل والتي تمثلت في: التدريب على توقع سلوك الفرد بناء على ما في ذهنه من معتقدات- واستنتاج معتقدات الآخرين والحكم على مدى صحتها بالنسبة للواقع من خلال الألعاب التي تدور حول مهام الموقع غير المتوقع - ومهام

المحتويات غير المتوقعة-ومهام توقع نتيجة السلوك - ومهام التعرف على الحالات الانفعالية للآخرين وأسبابها - ومهام فهم الأفعال والأشياء الحقيقية الواقعية وغير الحقيقية كالأحلام وغيرها- ومهام فهم ما يهدف إليه الآخرون من بعض سلوكياتهم، أو أقوالهم واستنتاج سبب سلوكهم على نحو ما - تدريب الأطفال على تقديم الشكر والأسف للآخرين - تدريب الأطفال على معرفة مقاصد وأسباب سلوك الآخرين – مهام معرفة ما يريده الفرد – مهام توقع تأثير سلوك الطفل على الآخرين – ومهام معرفة السلوك المناسب من الموقف والقيام به والتدريب على فهم النكات والخداع والحيل ويتم ذلك من خلال مواقف وألعاب جماعية تنافسية ودرامية تمثيلية.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

تضمنت الفنيات والأساليب فى جلسات البرنامج التدريبي على:النمذجة Modeling، لعب الدور Rol.playing وعكسه،التعزيز Reinforcement،اللعب الجماعي، الشرح،الواجب المنزلي.

رابعًا: **الخطوات الإجرائية للبحث**:

تضمنت الخطوات الإجرائية للبحث الحالي ما يلي:

(١) إعداد وتقنين مقياس التفاعل الاجتماعي،ومقياس مهارات نظرية العقل.
(٢) إعداد برنامج التدريب على مهارات نظرية العقل.
(٣) اختيار عينة البحث وتقسيمها لتجريبية وضابطة والمجانسة بينهما.
(٤) تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي،ومقياس مهارات نظرية العقل على عينة البحث التجريبية والضابطة (تطبيق قبلي).
(٥) تطبيق برنامج التدريب على مهارات نظرية العقل على العينة التجريبية.
(٦) تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي،ومقياس مهارات نظرية العقل على عينة البحث التجريبية والضابطة (تطبيق بعدي).
(٧) تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي،ومقياس مهارات نظرية العقل على عينة البحث التجريبية بعد شهر من انتهاء البرنامج(تطبيق تتبعي).
(٨) تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائيًا واستخلاص النتائج وتفسيرها.

خامسًا : الأساليب الإحصائية :

تمثلت الأساليب الإحصائية في الأساليب اللابارامترية وهي: اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للمجموعات الصغيرة المستقلة، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) للمجموعات الصغيرة المرتبطة، بالإضافة إلى معامل الارتباط لحساب الصدق والثبات وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارًا ب.SPSS.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً :نتائج البحث :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على: «توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات نظرية العقل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة،وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)

نتائج اختبار مان – ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات نظرية العقل في القياس البعدي

المتغير	التجريبية (ن=٢٠)		الضابطة (ن=٢٠)		U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مهارات نظرية العقل	٣٠,٥	٦١٠,٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠	صفر	٥,٤١٥	٠,٠١

يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات نظرية العقل في القياس البعدى. وأن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني زيادة في مهارات نظرية العقل لدى أفراد العينة التجريبية ومما يحقق صحة الفرض الأول من فروض البحث.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: « توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي « »، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية

قبل وبعد تطبيق البرنامج في مهارات نظرية العقل

المتغير	التجريبية قبلي/ بعدي (ن=٢٠)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
مهارات نظرية العقل	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٣٩٩	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥	٢١٠		
	التساوي	صفر				
	المجموع	٢٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات مهارات نظرية العقل للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى، مما يعني تحسن مهارات نظرية العقل لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج، مما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الثاني من فروض البحث.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: « توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة،وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج اختبار مان – ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي

المتغير	التجريبية (ن=٢٠)		الضابطة (ن=٢٠)		U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
التفاعل الاجتماعي	٣٠,٥	٦١٠,٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠	صفر	٥,٤٣٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفاعل الاجتماعي في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني زيادة مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أفراد العينة التجريبية بعد البرنامج ؛ مما يحقق صحة الفرض الثالث من فروض البحث

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: « توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي » وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في التفاعل الاجتماعي

المتغير	التجريبية قبلي/ بعدي (ن=٢٠)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٠٢٩	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥	٢١٠		
	التساوي	صفر				
	المجموع	٢٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات التفاعل الاجتماعي للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى، مما يعني تحسن مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج، مما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الرابع من فروض البحث.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على: «لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل في القياسين البعدي والتتبعي» وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(٦)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات نظرية العقل

المتغير	التجريبية قبلي/ بعدي (ن=٢٠)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
مهارات نظرية العقل	الرتب السالبة	٧	٦	٤٢	٠,٦٠٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٦	٢٤		
	التساوي	٩				
	المجموع	٢٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي في مهارات نظرية العقل، مما يدل على تحقق الفرض الخامس من فروض البحث.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على: «لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التفاعل الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي» وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتفاعل الاجتماعي

المتغير	التجريبية قبلي/ بعدي (ن=٢٠)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	٥	٥,٥	٢٧,٥	٠,٩٦٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٧	٧,٢١	٥٠,٥		
	التساوي	٨				
	المجموع	٢٠				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي للتفاعل الاجتماعي، مما يدل على تحقق الفرض السادس من فروض البحث.

ثانيًا: مناقشة النتائج وتفسيرها:

قد أكدت نتائج البحث الحالي على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين فهم مهام نظرية العقل وانعكاس ذلك إيجابيا أيضا على تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أفراد المجموعة التجريبية، مع استمرارية هذا الأثر الايجابي للبرنامج خلال فترة المتابعة.

وقد تعود فعالية البرنامج في تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتعدد المهام التي تم التدريب عليها وتنوعها بما يتناسب وتنوع قدرات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وتفردها، فضلا عن تقديمها بأسلوب بسيط ومحبب للأطفال وفي جو من البهجة واللعب مما أدى إلى تفاعل الأطفال معها وتعلمها بسرعة.

كما أن تقديم المهام في صورة قصة مشوقة مصحوبة بصورة، أو رسمه معبرة عنها مع ترجمة أحداث القصة بالحركة والصوت المعبر عنها أدى إلى تفاعل الأطفال معها واندماجهم مع أحداثها وتعلمها، هذا إلى جانب الأطفال بأداء مهام نظرية العقل ومهاراتها عمليا من خلال لعب الدور وعكس الدور، وتكرار ذلك مع أقرانهم أمامهم قد زاد من فعالية البرنامج في إكساب الأطفال مهارات نظرية العقل.

كما زاد من فعالية برنامج التدريب على مهارات نظرية العقل تنوع الفنيات المستخدمة فيه كالشرح والحوار المبسط، والتعزيز المادي واللفظي من المدرب وكذلك من باقي أفراد المجموعة من خلال التصفيق، وكذلك الاقتصاد الرمزي، واللعب الجماعي، النمذجة من المدرب والأقران في المجموعة.

كما أن تفاعل الأسرة من خلال ما يكلف به الأطفال من واجب منزلي قد زاد من فعالية البرنامج وزاد من فترة التدريب بطريقة غير مباشرة لاستمرار تفاعل وتدريب الأسرة للأطفال في المنزل ومناقشتهم فيما تدربوا عليه في الجلسات، وهذا ما كان واضحا من خلال مناقشة الأطفال في ما نفذوه من أنشطة في بداية كل جلسة.

ومن هنا ظهر التحسن في مهارات نظرية العقل لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة بعد البرنامج، ولدى التجريبية بعد البرنامج مقارنة بما قبله.
وبهذا يتفق البحث الحالي مع العديد من الدراسات في فعالية التدريب على مهارات نظرية العقل في تحسن مهام نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (Swettenham ,1990; Adibsereshki et al.,2013) ولدى الأطفال عامة (مطر، ٢٠١٤).

أما بالنسبة للتفاعل الاجتماعي فقد أظهرت النتائج تحسنا ملحوظا في مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بما قبله ومقارنة بالمجموعة الضابطة مما يشر إلى دور التدريب على مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي.

حيث أن القصور في مهام نظرية العقل يجعل الأطفال لا يفهمون أن لدى الآخرين أفكار ومشاعر ورغبات تختلف عنهم، ومن ثم لا يدركون أن سلوكهم غير الاجتماعي سوف يؤثر عليهم سلبيا، أو ايجابيا فيتصرفون دون مراعاة لمشاعر وأفكار ورغبات الآخرين(الشامي،٢٠٠٤). وهذا يتفق مع نتائج البحث الحالي التي أكدت على فعالية البرنامج التدريبي لتنمية فهم مهام نظرية العقل واثر ذلك على تحسين مستوى تفاعلهم وسلوكهم الاجتماعي.

ومن ثم فإن تحسن مهارات نظرية العقل لدى الأطفال من خلال البرنامج قد زاد من إدراكهم لمشاعر وانفعالات الآخرين وأسبابها ومن زاد تعاطفهم مع الآخرين لا سيما مع أقرانهم في المدرسة، وتحسن سلوكهم الاجتماعي مما زاد من تفاعلهم مع الآخرين وتفاعل الآخرين معهم، ومن ثم ظهر التعاون والمشاركة في المواقف الاجتماعية.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Barton,2010,9) من أن تطور مهام نظرية العقل لدى الأطفال يساهم في تحقيق قدر عالي من الكفاءة الاجتماعية،والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم،بل وتستمر علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم بدرجة كبيرة مقارنة بالأطفال الذين لديهم تدنى واضح في نظرية العقل.

كما أشارت نتائج دراسة (Weimer & Guajardo, 2005) إلى فاعلية تطور مهام نظرية العقل لدى الأطفال وزيادة التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم ومعلميهم،وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال. كما أشار (Astington, & Jenkins, 1995) إلى تطور مهام نظرية العقل (الاعتقاد الخاطئ) لدى الأطفال يؤدى إلى زيادة التفاعل والتعاون الاجتماعي مع الآخرين،ومن زيادة القدرة على إظهار التعاطف وفهم مشاعر الآخرين.

كما أن تدريب الأطفال في بعض جلسات البرنامج على كيفية إقامة حوار مع الآخرين والتعرف عليهم والتعبير عن رغباتهم وحاجاتهم الشخصية وإلى القدرة على توقع أفعال الآخرين ورغباتهم وفهم مشاعرهم، كانت لها دورا كبيرا في تحسين مستوى التفاعل والتواصل الاجتماعي وتبادل الأفكار مع الآخرين،وهذا ما يؤكد على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين فهم مهام نظرية العقل وتحسين مستوى التفاعل الاجتماعي.

كما يفسر الباحثان ذلك أيضا بأن البرنامج التدريبي الذي تم تقديمه للمجموعة التجريبية أشتمل على أكثر من نموذج لتدريب الطفل على مهارة معينة روعي فيها سهولة الألفاظ وبساطة المعني والتنوع فى عرض هذه النماذج واستخدام التعزيز الإيجابي والسلبي كل في وقته مع تنوع التعزيزات.

كما أن أنشطة التدريب تمت من خلال نشاطات جماعية والعاب جماعية تدرب فيها الأطفال على التعاون والمشاركة والتعاطف من خلال لعب الدور وعكس

الدور، فضلا عن ما يكلف به الأطفال من واجب المنزلي، أو مدرسي متعلق بسلوك التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ومناقشته في بداية كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي مما جعل هناك اتصال دائم بأسرة الطفل ومعلميه حتى يتم تنفيذ الموقف الذي تم تدريب الطفل عليه داخل المنزل، أو المدرسة مع أخوته، أو أقرانه، فكلما كرر الطفل ذي الإعاقة الفكرية سلوك إيجابي في موقف معين دل ذلك على استمرار يته لديه واكتساب سلوك جديد وزاد من التفاعل الاجتماعي.

مما سبق يتضح أن البرنامج التدريبي لتحسين مهام نظرية العقل كان له الفضل في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أطفال المجموعة التجريبية واستمرار الأثر الايجابي خلال فترة المتابعة.

وبهذا يتفق البحث الحالي مع العديد من الدراسات في فعالية التدريب على مهارات نظرية العقل في زيادة مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية خاصة (Swettenham ,1990; Adibsereshki et al.,2013،) ولدى الأطفال عامة (Weimer & Guajardo,2005;Ghaffar et al.,2011).

ثالثًا: توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

(١) تضمين برامج ومناهج ذوي الإعاقة الفكرية بأنشطة تقوم على مهارات نظرية العقل بما يسهم في تنميتها.

(٢) توعية وإرشاد الوالدين لكيفية تدريب أطفالهم على مهام نظرية العقل وتوظيف الأنشطة اليومية والمنزلية في سبيل ذلك.

(٣) توعية معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لأهمية توظيف الأنشطة والبرامج الصفية واللاصفية لتلاميذهم بما يحقق تطور نظرية العقل لديهم وتحسن سلوكهم.

(٤) أن تكون البرامج التي تقدم للأطفال برامج جماعية لأن اشتراك هؤلاء الأطفال مع بعضهم يزيد من مستوى التفاعل الاجتماعي.

(٥) الاستفادة التربوية من نتائج البحث الحالي فى تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال التدريب على فهم مهام نظرية العقل.

(٦) إعداد برامج لتنمية نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وإثراء بيئة الطفل بما يسهم في زيادة التطور المعرفي والانفعالي الاجتماعي للأطفال.

المراجع

أبو مغلي، سميح، وسلامة، عبد الحافظ (٢٠٠٢). **علم النفس الاجتماعي**. عمان: دار اليازورى العلمية للنشر والتوزيع.

الإمام، محمد صالح، والجوالده، فؤاد عيد (٢٠٠٨). مراحل تطور نظرية العقل لدى المعاقين عقليًا. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٤ (٣٢)، ٤٩٥ – ٥٢١.

الإمام، محمد صالح، والجوالده، فؤاد عيد (٢٠٠٩). دراسة لبعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في ضوء نظرية العقل. **مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق**، (٦٣)، ١٣٣ - ١٦٨.

بدوى، أحمد ذكى (١٩٨٥).**معجم العلوم الاجتماعية**. القاهرة: مكتبة لبنان.

الحديدي، منى، والزبيدي، هيام (١٩٩٨). السلوك المدرسي الاجتماعي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)**، ٢٥ (١)، ٤٥-٨٧.

خطاب، رأفت عوض (٢٠١٢).فاعلية برنامج تدريبي يقوم على مفاهيم نظرية العقل لتنمية التواصل الاجتماعي في تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، (٢٠)، ١٠٨-١٨٦.

خير الله، سحر عبد الفتاح (٢٠٠٥). مدى فاعلية التعليم الحانى فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا من فئة قابلي التعليم، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق (فرع بنها) مصر.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٧). **الصحة النفسية والعلاج النفسى**. القاهرة: عالم الكتب

سليمان، هالة أحمد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي فى تحسين السلوك التوافقي لدى الأطفال المتخلفين عقليًا من فئة القابلين للتعلم، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

السيد، عبد النبي السيد (٢٠٠٤). الأنشطة التربوية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشامي، وفاء (٢٠٠٤). **علاج التوحد: الطرق التربوية والنفسية والطبية.** جدة: مركز جدة للتوحد.

الشناوي، أحمد وآخرون (٢٠٠١). **التنشئة الاجتماعية للطفل.** عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عبد الرحيم،سامية (٢٠١١). فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفى للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم،**مجلة جامعة دمشق**،٢٧١، ٨٩-١٥٦

علاوي، محمد حسن (١٩٩٨). **سيكولوجية الجامعات الرياضية.** القاهرة: مركز الكتاب.

فراج،شربن حلمي (٢٠٠٧).فعالية برنامج باستخدام أنشطة اللعب لتنمية التفاعل الاجتماعى بين الأطفال المعوقين وأقرانهم العاديين فى المدارس العادية،**رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر.

القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي

محمود، أولفت (٢٠٠٧).بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوى صعوبات التعلم،دراسة سيكولوجية فى مخيمات اللاجئين الفلسطنين فى لبنان، **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، جامعة بيروت العربية، لبنان.

مرسى،كمال إبراهيم (١٩٩٩). **مرجع فى علم التخلف العقلي.** القاهرة: دار النشر للجامعات.

مطر، عبد الفتاح، والسيسي، حمدي، وعبد الرازق، إبراهيم (٢٠١٤). فعالية التربية الحركية في تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال وأثره في تحسين السلوك الاجتماعي لديهم. **المؤتمر الدولي لعلوم الرياضة والتربية البدنية في الوطن العربي(رؤية مستقبلية)**، كلية التربية الرياضية جامعة المنيا،١٤- ١٦/ ٤.

الهجرسى،أمل معوض (٢٠٠٢). **تربية الأطفال المعاقين عقليا**، القاهرة: دار الفكر العربي.

هويدي ، محمد (٢٠٠١). تطبيقات نظرية العقل في تفسير اضطراب التوحد. **ندوة التشخيص الطبى والتقييم النفسى والتربوى لذوى الاحتياجات الخاصة** -السعودية، ١١٦ – ١٤٣.

ولي، باسم محمد، ومحمد، جاسم محمد (٢٠٠٤).**المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

Abbeduto L, Short-Meyerson K, Benson G,.& Dolish J.(2004 Feb). Relationship between theory of mind and language ability in children and adolescents with intellectual disability. *J Intellect Disabil Res*. 48 (Pt 2),150-9.

Adibsereshki,N.,Rafi,M., Karmilo,M.,& Aval,M.(2014). The effectiveness of theory of mind training on the adaptive behavior of students with intellectual disability. *Journal of Special Education and Rehabilitation*,15(1),91-107.

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (4th ed.), DSM-IV, Washington: DC, author.

Astington, j. w., & Jenkins, j. M. (1995). Theory of mind and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.

Baker, J. (2003). *Social skills training: For children and adolescents with Asperger Syndrome and Social-Communication Problems*. Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company

Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 233-251).

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 407-418.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The —Reading the Mind in the Eyes test revised version: A study with normal adults and adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241-251.

Barton, C. A.(2010). Gender differences in advanced theory of mind and social competence among school-age children, *M.A.*The University of Texas - Pan American,p.56

Bartsch, K., & Wellman, G. (1995). *Children talk about the Mind*. New York: Oxford University Press.

Baurain C, & Nader-Grosbois N.(2013). Theory of Mind, Socio-Emotional Problem-Solving, Socio-Emotional Regulation in Children with Intellectual Disability and in Typically Developing Children. *Journal of autism and developmental disorders* ,34(9),2774–2787.

Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136,39–64.

Birch, S. E.(2015). The relationship between a norm referenced measure of theory of mind and preschoolers' social skills in the classroom, *PhD.* City University of New York.

Blinkoff,.A.e(2010). Theory of mind, social communication, and executive functioning in children with autism spectrum , degree of *PHD*,pace University,P.116

Carpendale, J.I.M., & Chandler, M.J. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind. *Child Development*, 67, 1686-1706.

Charman, T., & Campbell, A. (2002). Theory of mind and social competence in individuals with mental handicap. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *3*(14), 263–276.

Cho,M.G.(2008). Emotional understanding and social interactions of caregivers and their children with autism, Down syndrome, and children without disabilities. *PhD*., University of California, Los Angeles.

Courtin, C.; Melot, A.-M. (2005). Metacognitive development of deaf children: Lessons from the appearance-reality and false belief tasks. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *5* (3), 266–276.

David E. Kuhn.(2004).The relationship between social behavior and mealtime behavior problems in individuals with severe and profound mental retardation, degree of doctor of philosophy, the graduate faculty of the Louisiana state university and agricultural and mechanical college,p.76

Eckert,. S.P. (1999).The ability to identify facial expressions of emotions: Emotion-specific deficit or construct of mental retardation,. *Degree Ph.D*. The University of New Mexico, p.110.

Emerson, E., & Kiernun, C.(2001).The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in Developmental Disabilities. 22*(1) ,77-93.

Ezeabasili,.S.(2010).The interplay of leadership and job satisfaction in the organizational management of people with mental retardation. Capella University, p152 .

Fiasse, C.,& ; & Nader-Grosbois, N.(2012). Perceived social acceptance, theory of mind and social adjustment in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal.33* (6), 1871-1880.

Flavell, J. H., Flavell, E. R. Green, F. L., & Moses, L. J. (1990). Understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development*, 61, 915-928.

Francisco. J.,& Amador. C. (2010). Theory of mind in young people with Down's Syndrome. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (3), 363-385.

Gardener, W. I., & Cole, C. L. (1990). Aggression and related conduct difficulties. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of behavior modification with the mentally retarded* (2nd ed.) (pp. 225-251). New York, N.Y.: Plenum Press.

Ghaffar,A., Banijamali,S., Ahadi,H.,& Ahghar,G (2011). The investigation of the effectiveness of social skill training in theory of mind improvement in aggressive students and the assessment of it›s effective stability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 30,. 1519–1525.

Giaouri,.St., Alevriadou,. & Petroleum. A.(2010). Second-order false belief attribution in children with non-specific intellectual disabilities and down syndrome: Social-cognitive profile research and educational planning challenges- gas university of ploiesti bulletin, *Educational Sciences Series*; *62* (2), 102-108.

Gleason, K.A., Jensen-Campbell, L.A., & Ickes, W. (2009). The role of empathic accuracy in adolescents' peer relations and adjustment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 997-1011.

Goldstein ,T. R. (2010).The Effects of acting training on theory of mind, empathy, and emotion regulation, *degree of Doctor of Philosophy*, Boston College The Graduate School of Arts and Sciences,p.307

Happé, F.G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able Autistic, mentally handicapped, and normal children and adults.*Journal of Autism and Developmental Disorders, 24* (2), 129-153.

Jenkins.,& Astington,J.(2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(2),203-220.

Johnson, H., Douglas, J., Bigby, C.,& Iacono, T.(2010).He pearl in the middle: A case study of social interactions in an individual with a severe intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability,35*(3),175-189.

Johnson, H., Douglas, J., Bigby, C.,& Iacono, T.(2012).Social Interaction with Adults with Severe Intellectual Disability: Having Fun and Hanging Out. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,25*(4), 329-341.

Johnson, W. L., & Day, R. M. (1992). The incidence and prevalence of self-injurious behavior. In Luiselli, J. K., Matson, J. L., & Singh, N. N. (Eds.), *Self-injurious behavior: Analysis, assessment, and treatment* (pp. 21-56). New York: Springer-Verlag.

Kinderman,. P. (1998). Theory of mind deficit and casual attribution. *British Journal of Psychology 98* (2), 45-55.

Koch,. G. D. (2012).Press the Escape key to close Theory of mind, pragmatic language, and social skills in adolescents with Autism Spectrum Disorders, *Degree Ph.D.*Duquesne University, p,115

Lucisano,R., Pfeifer,L.,Pinto,M., Santos,P., & Anhao,P.(2013). Social interactions of preschool children with Down syndrome during extracurricular activities. *Rev Bras Enferm, Brasilia,66* (1),116-22.

Matson, J. L., & Bamburg, J. W. (1998). Reliability of the assessment of dual diagnosis (ADD). *Research in Developmental Disabilities*, 19, 89-95.

McCoy, J. F., & Buckhalt, J. A. (1990). Language acquisition. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of behavior modification with the mentally retarded* (2nd ed.). New York, N.Y.: Plenum Press.

McLean,.L. K,. Brady,.N. C,. McLean,. J. E,.& Behrens,.G. A. (1999 Feb).Communications forms and functions of children and adults with severe mental retardation in community and institutional settings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research 42* (1), 231-40.

Moore, S. (2002). *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience. Shawnee Mission*, KS: Autism Asperger Publishing Company.

Nader-Grosbois,N., Houssa,M.,& Mazzone,S.(2014). How could Theory of Mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities?. *Research in Developmental Disabilities*, *34*, 2642–2660.

Nijs,S., & Maes,M.(2014)..Social peer interactions in persons with profound intellectual and multiple disabilities: A Literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,49*(1), 153–165.

Paal, T., & Bereczkei, T. (2007). Adult theory of mind, cooperation, Machiavellianism: The effect of mindreading on social relations. *Personality and Individual Differences*, 43, 541-551.

Shelley. C., Sinclair,.D.,Waller,.L. & Robertson.M.(2004). Social cognition in Tourette's syndrome: Intact theory of mind and impaired inhibitory functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders December, 34* (6), 669-677

Song, J. (2015). Theory-of-mind development as an antecedent and a consequence of social-behavioral development in children, *Ph.D.* University of Michigan

Stergiani ,.G., Alevriadou,. A.,& Lang.L. (2011) Ambiguous Figures Perception and Theory of Mind Understanding In Children With Intellectual Disabilities: An Empirical Study with some Educational Implications. *International Journal of Academic Research 3* (1), 286- 296.

Stergiani,. G., Alevriadoua.A., & Eleni.T.(2010) Theory of mind abilities in children with Down syndrome and non-specific intellectual disabilities: An empirical study with some educational implications. *Procedia Social and Behavioral Sciences ,2*(2).3883–3887

Stone, V. E., Baron-Cohen, S., & Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 640-656.

Swettenham,.J. G.(1990) the autistic child's theory of mind: a computer-based investigation (child, down's syndrome) *degree Ph.D*. The University of York United Kingdom) p295

Testa,. L. (2005).Referential communication with adults with mental retardation: Staff accommodation. *Degree Ph.D*. New School University, p122

Thirion-Marissiaux,A., & Nader-Grosbois, N.(2008). Theory of mind "beliefs", developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities,29*(6), 547-566.

Weimer, A. A., & Guajardo, N. R. (2005). False belief, emotion understanding, and social skills among Head Start and non-Head Start children. *Early Education & Development, 16*,(3).341-366.

Yirmiya, N., Osnat, E., Michal Sh., & Daphna S. (1998). Meta-analyses comparing theory of mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally:

Developing individuals psychological bulletin, *The American Psychological Association, 124*, (3), 283-307.

Yirmiya,. N.(1996 Nov). Theory of mind abilities in individuals with autism, down syndrome, and mental retardation of unknown etiology: The role of age and intelligence. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 37 (8), 1003 -1014.

Yirmiya,.N.,.huji.ac.il. P., Tammy. S., Daphan,.S., (1999 Aug) Brief Report: Gaze Behavior and Theory of Mind Abilities in Individuals with Autism, Down Syndrome, and Mental Retardation of Unknown Etiology. *Source: Journal of Autism & Developmental Disorders, 29* (4), 333- 339.